

*Мехтиев Вусал Явер Оглы*

студент

*Научный руководитель*

*Елисеев Владимир Константинович*

д-р пед. наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой  
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им.

П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

DOI 10.31483/r-168186

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ЦИФРОВОЙ  
СРЕДЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АДАПТАЦИИ  
ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ К УСЛОВИЯМ  
ЦИФРОВИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ)**

*Аннотация:* в статье рассматриваются концептуальные основания трансформации системы психолого-педагогического сопровождения в условиях цифровизации начального образования. На основе культурно-исторической теории и деятельностного подхода анализируются сущностные характеристики сопровождения, выделяются его инвариантные компоненты и прослеживается их судьба при переносе в цифровую среду. Выявлены фундаментальные противоречия между классическими методами диагностики, коррекции и развития, ориентированными на непосредственный межличностный контакт, и цифровыми форматами взаимодействия. Обоснована концептуальная модель гибридного сопровождения, основанная на комплементарном сочетании очных и цифровых форматов. Сформулированы возрастные ограничения и принципы проектирования цифрового сопровождения для младших школьников.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, цифровизация образования, культурно-историческая теория, младший школьный возраст, адаптация методов, цифровая среда, опосредствование, субъект-субъектное взаимодействие, зона ближайшего развития, гибридное сопровождение.

Цифровая трансформация российского образования, закреплённая в национальных проектах и обновлённых ФГОС, ставит перед психолого-педагогическим сообществом новые методологические вызовы. Если дидактические аспекты перехода в «цифру» проработаны достаточно подробно, то сфера психолого-педагогического сопровождения обучающихся остается зоной неопределённости. Традиционные модели сопровождения, сложившиеся в отечественной психологии, базировались на принципах живого диалога, непосредственного эмоционального контакта и пространственной соприсутственности взрослого и ребенка [1; 3]. Эти принципы вступают в противоречие с логикой асинхронного общения, экранной медиации и формализованной обратной связи, предлагаемой современной цифровой средой.

Особую значимость данная проблема приобретает в отношении младшего школьного возраста (7–10 лет). Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского и работам Д.Б. Эльконина, именно в этот период формируются ключевые новообразования – произвольность, внутренний план действия, рефлексия и учебная мотивация [2; 11]. Эти новообразования возникают исключительно в контексте эмоционально насыщенного сотрудничества со значимым взрослым и не могут быть полноценно интериоризированы через опосредованное экранное взаимодействие. Цифровая среда, будучи операционально удобной, несет риски формализации отношений, обеднения эмоционального обмена и утраты индивидуальной траектории развития [7; 10]. Теоретическое осмысление границ адаптации классических методов сопровождения к цифровым условиям становится насущной практической потребностью. Цель настоящей работы – концептуальное обоснование модели адаптации инструментов психолого-педагогического сопровождения к цифровой образовательной среде с сохранением развивающего потенциала классических методов для младших школьников.

Категория «психолого-педагогическое сопровождение» утвердилась в отечественном дискурсе в 1990-е годы. В наиболее завершённом виде она была разработана М.Р. Битяновой, определившей сопровождение как целостную системно организованную деятельность, создающую для каждого обучающегося

социально-психологические условия успешности обучения и гармоничного развития [1]. В работах И.В. Дубровиной и В.И. Слободчикова этот подход получил развитие в направлении антропологической психологии, акцентирующей целостность человека и рассматривающей психическое развитие в неразрывной связи с телесным, социальным и духовным измерением [3; 9]. Согласно этому взгляду, сопровождение не может ограничиваться решением узких инструментальных задач – диагностики или коррекции поведения. Оно должно охватывать всю полноту бытия ребенка в образовательном пространстве, включая эмоциональные переживания, межличностные отношения и телесные ощущения. Именно эта целостность оказывается наиболее уязвимой при переносе работы в цифровую среду.

Анализ классической литературы позволяет выделить три инвариантных компонента сопровождения. Диагностико-аналитический компонент предполагает систематическое изучение состояния ребенка, его особенностей, ресурсов и зон риска. Проектировочно-деятельностный связан с разработкой и реализацией программ развития, коррекции и профилактики. Рефлексивно-оценочный обеспечивает обратную связь о динамике изменений и совместное обсуждение продвижения. Все три компонента в классической парадигме реализуются через непосредственное межличностное взаимодействие, которое Е.В. Новикова характеризует как «встречу» – особое событие совместного бытия, открытое спонтанности и эмоциональному резонансу [6]. Эта встреча предполагает физическую соприсутственность, невербальную коммуникацию и особый темп работы, подстраивающийся под состояние ребенка. Именно эти атрибуты «живого» взаимодействия составляют главную проблему при адаптации методов к цифровым форматам.

Цифровая образовательная среда в психологически ориентированном значении, сформулированном В.В. Рубцовым, рассматривается как новый социальный контекст развития, опосредующий все формы образовательного взаимодействия и трансформирующий психические функции участников [8; 12]. Ее структура включает аппаратный компонент (устройства, с которыми взаимодействует

ребенок), программно-платформенный (образовательные платформы, системы видеосвязи), контентный (учебные и развивающие материалы) и коммуникативный (формы взаимодействия, опосредованные технологиями). Каждый из этих компонентов имеет психологическое значение. Как показано в исследованиях Т.В. Ермоловой и А.Г. Лидерса, систематическое взаимодействие с цифровыми устройствами влияет на сенсомоторную координацию и операциональную сторону интеллекта, но сопровождается снижением объема кратковременной памяти, фрагментацией внимания и трудностями последовательной обработки информации [4; 5]. Особую тревогу вызывают данные о снижении способности к распознаванию невербальных эмоциональных сигналов у детей с высокой экранной активностью, что связывается с дефицитом практики живого общения [10; 11].

К числу психологических характеристик цифровой среды, значимых для проектирования сопровождения, относятся опосредованность, асинхронность и документируемость. Опосредованность означает, что взаимодействие происходит через экран – физический барьер, фильтрующий часть коммуникативных сигналов. Через экран передаются преимущественно вербальные и паралингвистические сигналы, но ослабляются невербальные каналы – поза, мимика, проксемика. Асинхронность разрушает ритмику диалога, лишая его спонтанности и импровизации. Документируемость создает эффект «прозрачности» и оценивания, снижающий психологическую безопасность и затрудняющий свободное самовыражение, столь необходимое в коррекционной работе.

Сопоставление характеристик классического сопровождения и цифровой среды позволяет выделить три группы фундаментальных противоречий. Первая группа связана с диагностическим компонентом. Классическая психодиагностика младших школьников опирается на проективные методики, клинические беседы и наблюдение, предполагающие живое присутствие психолога и его способность улавливать тончайшие невербальные сигналы. Как отмечает О.А. Орехова, спонтанные реакции ребенка в диагностической встрече часто оказываются более информативными, чем вербальные ответы на вопросы теста [7]. При

переводе процедур в цифровой формат перцептивное поле обедняется: экран транслирует лишь часть поведения, а ребенок, взаимодействуя с устройством, вступает в отношения с техникой, что меняет его установку и искажает результаты. Особенно это касается методик, требующих свободного рисования или манипуляции с объектами – пальцевые краски, песок, кубики не имеют цифровых аналогов, способных передать тактильные ощущения.

Вторая группа противоречий относится к коррекционно-развивающему компоненту. Арсенал методов работы с младшими школьниками включает сказкотерапию, арт-терапию, песочную терапию, психогимнастику, телесно-ориентированные упражнения. Все они интенсивно используют невербальную и телесную модальности, наиболее релевантные для данного возраста. В цифровой среде эти методы могут быть лишь частично симулированы – рисованием на планшете или анимированием историй. Однако такая симуляция лишает ребенка телесного проживания и спонтанной импровизации, возникающих при работе с реальными материалами. Даже совершенные технологии виртуальной реальности не воспроизводят всей полноты сенсорного опыта, а цифровая симуляция творческих процессов вносит элемент программированности, ограничивающий свободу самовыражения.

Третья группа противоречий касается коммуникативной основы сопровождения. Классическое взаимодействие строится на субъект-субъектном диалоге, предполагающем эмпатийный резонанс и открытость непредсказуемым поворотам. В.И. Слободчиков подчеркивает, что психолог выступает не транслятором знаний, а «собеседником-способником», помогающим ребенку осознать переживания [9]. Цифровые форматы, особенно асинхронные, затрудняют поддержание такого диалога. Видеозвонок создает когнитивный барьер за счет необходимости удерживать внимание на экране и интерпретировать изображение. Асинхронные сообщения превращают диалог в обмен монологами, лишая его живости и взаимной подстройки. Младшие школьники, чья речь и саморегуляция еще не развиты, особенно тяжело переживают эти ограничения.

Преодоление выделенных противоречий не может идти по пути простого замещения очных форм цифровыми. Такое замещение неизбежно ведет к потере развивающего потенциала. Альтернативный путь – модель гибридного сопровождения, предполагающая комплементарное сочетание форматов с четким распределением функций. Модель опирается на несколько фундаментальных теоретических положений культурно-исторической психологии. Первое связано с концепцией опосредствования Л.С. Выготского: цифровые устройства выступают как новые орудия, которые могут служить средствами опосредствования психических функций, если включены в совместную деятельность ребенка и взрослого. Решающее значение имеет не орудие, а способ его использования и социальный контекст [2]. Второе положение касается зоны ближайшего развития: цифровая среда может расширять эту зону, если предлагает задачи чуть выше актуального уровня и предоставляет обратную связь. Однако эта связь должна исходить от живого взрослого, а не от автоматической системы. Третье основание – единство аффекта и интеллекта: сопровождение должно охватывать целостную личность, а цифровая среда создает риски эмоционального обеднения, которые требуют компенсации через усиление рефлексивного компонента.

На основе этих положений формулируется концептуальная модель гибридного сопровождения. Цифровые форматы используются преимущественно на этапах автоматизируемой деятельности: первичная стандартизованная диагностика, тренировка когнитивных функций, повседневная рефлексия в формате дневников. Все процедуры, требующие живого эмоционального отклика и эмпатийной поддержки, сохраняются в очном формате: глубинная диагностика, кризисное консультирование, терапевтические интервенции. Каждый цифровой сегмент завершается очным обсуждением, направленным на «достраивание» эмоционального и телесного измерения – проговаривание ощущений и совместный поиск смыслов. Весь процесс организуется как непрерывный цикл, где форматы чередуются, поддерживая ритм, оптимальный для возрастных особенностей.

Специфика младшего школьного возраста накладывает особые ограничения на использование цифровых форматов. Как показано в работах Д.Б. Эльконина

и В.В. Давыдова, ведущая деятельность в этом возрасте – учебная – возникает как совместно-разделенная со взрослым и лишь постепенно интериоризируется [11; 15]. Цифровая среда, предлагающая индивидуальные задания, может не соответствовать этой логике, если только эти задания не включены в более широкий совместный контекст. Особенно важно это для развития эмоциональной сферы: исследования М.И. Лисиной показывают, что формирование эмоционального интеллекта происходит через зеркальное отражение в живом взаимодействии, а экран не предоставляет такого богатого «зеркала» [8]. Это ограничение требует, чтобы цифровые форматы не подменяли живое обсуждение эмоционально значимых ситуаций, а дополняли его.

На основе сказанного формулируются принципы проектирования цифрового сопровождения. Принцип приоритета субъект-субъектного взаимодействия: в любой форме сопровождения ребенок остается полноправным участником диалога. Цифровые инструменты не подменяют общение, а служат средством его обогащения. Принцип телесного присутствия: даже в цифровых сегментах сохраняется связь с телесными ощущениями через рефлексивные паузы и дыхательные упражнения. Принцип временной регламентации: продолжительность работы с экраном не превышает возрастные нормы, структура занятия включает частые переключения между форматами. Принцип безопасности: техническая и психологическая защита, доверительная атмосфера, возможность отказаться от задания. Принцип рефлексивного замыкания: любая цифровая активность завершается этапом осмысления в живом диалоге с психологом.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение младших школьников, сформировавшееся как системная деятельность, опирается на принципиальные основания: субъект-субъектное взаимодействие, эмоциональный резонанс и телесную сопричастность. Эти основания не могут быть без потерь перенесены в цифровую среду. Преодоление противоречий лежит не в отказе от технологий или их некритичном принятии, а в разработке гибридных моделей, сочетающих преимущества обоих форматов. В такой модели цифровые средства выполняют инструментальную функцию, а

очные встречи сохраняют терапевтически значимые компоненты. Ключевым механизмом становится рефлексивное «замыкание» – обсуждение результатов цифровой деятельности в живом диалоге. Разработанные принципы задают ориентиры для дальнейшего методического творчества. Теоретическое осмысление адаптации сопровождения к цифровизации находится в начале пути. Требуют дальнейшего изучения вопросы о влиянии цифрового взаимодействия на произвольную регуляцию и эмоциональное развитие в гибридных условиях, а также о возможностях использования технологий искусственного интеллекта для поддержки рефлексивных процессов. Однако главная задача состоит не в механической адаптации методов, а в сохранении живой, диалогической и эмоционально насыщенной ткани психолого-педагогической работы, составляющей ее подлинную ценность.

### *Список литературы*

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : Генезис, 2000. – 298 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо-Пресс : Смысл, 2004. – 512 с.
3. Дубровина И.В. Психолого-педагогическое сопровождение школьников в условиях модернизации образования / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С. 15–25.
4. Ермолова Т.В. Цифровые технологии и развитие познавательной сферы младших школьников / Т.В. Ермолова // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 34–45.
5. Лидерс А.Г. Психологическое воздействие цифровой среды на развитие ребёнка / А.Г. Лидерс // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 7–17.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
7. Новикова Е.В. Встреча как событие в психологическом консультировании / Е.В. Новикова // Журнал практического психолога. – 2018. – № 4. – С. 72–86.

8. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций у младших школьников / О.А. Орехова. – СПб. : Речь, 2002. – 112 с.
9. Слободчиков В.И. Психологические основы антропологической педагогики / В.И. Слободчиков // Известия РАО. – 2020. – № 1. – С. 8–19.
10. Смирнова Е.О. Игра и игрушка в цифровую эпоху / Е.О. Смирнова // Культурно-историческая психология. – 2021. – Т. 17, № 2. – С. 15–23.
11. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
12. OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem / OECD. – Paris : OECD Publishing, 2023. – 214 p.
13. Ермолова Т.В. Цифровое поколение: когнитивное развитие и особенности обучения (аналитический обзор) / Т.В. Ермолова, Н.В. Литвинов, А.В. Балыгина // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 2. – С. 8–18. – DOI 10.17759/jmfp.2020090201. – EDN GVGFGU